

ADALÉKOK AZ OLVASÁSRA ÉS MŰÉRTÉSRE NEVELÉS

„KODÁLY-MÓDSZERÉNEK” KIDOLGOZÁSÁHOZ

Spira Veronika „Prózaértelmezés – prózatanítás” című doktori disszertációjának
(ELTE BTK 1988.) I. fejezete

A kézirat megírásának ideje: 1985.
Megjelent: Magyaritanítás 1988/6. 241-55.
Szöveggondozás: 2009-2010.

A címben jelzett „Kodály-módszer” kifejezést **metaforikusan** kell értenünk. Mint tudjuk, Kodály szándéka az volt módszerének kidolgozásával, hogy a zenét hozzáférhetővé, érthetővé, élvezhetővé tegye mindenki számára. Ebben nemzet-pedagógiai szempontok mellett elsősorban a *kultúra*, ezen belül a zene *demokratizálásának* célja vezette. A koncepció legfontosabb alaptétele az, hogy a zenei hallás adottságoktól függetlenül minden emberben fejleszhető, ha **óvodás kortól lépésről lépésre** haladva, heti rendszerességgel és módszerességgel történik a képzés. A legfontosabb eszköz az **éneklés**, a legegyszerűbb gyermekdaloktól a népdalokon át a bonyolultabb kórusművekig, majd zeneművek hallgatásáig. Az éneklés legegyszerűbb módja a kórus, előbb egyszólamú, majd többszólamú dalok megtanulása, előadása. Az éneklést **egyszerűbb hangszerek**, mint a furulya, egészítik ki, valamint óvodás kortól az énekléssel egybekötött **mozgás, a népi játékok** megtanulása.

A kottaolvasás is a fokozatosság elvét követi. Kodály John Spencer Curwen, birminghami lelkész 'tonic-sol-fa' rendszerét vette alapul és adaptálta a maga **relatív szolmizációs rendszeréhez**. Ennek az a lényege, hogy megtanítja, begyakoroltatja a legegyszerűbb, ismert dallamokon (népdalokon) a hangok közötti viszonylatokat, távolságokat a szolmizációs szótagokhoz kötve. A hangzás változhat, ám a hangköz (a két hang közötti távolság) mindig egyforma, de kulcsváltásokkal bárhova kerülhet az ötvonalas kottairás rendszerében. Ez az énektanítási, kottairási és -olvasási módszer lehetővé teszi, hogy **a nem abszolút hallással rendelkező gyerekek is megtanulják** felismerni, leírni és elolvasni, kottáról elénekelni a hangtávolságokat, dallamokat.

A módszer világsikere is igazolja, hogy a koncepció célkitűzései vonzóak, a megvalósítás eszközei a helyi kultúrák különbözősége ellenére is bármely ország közoktatásában adaptálhatóak. Azaz van lehetőség **a „magas kultúra” demokratizálására**, elit jellegének feloldására, kidolgozhatók olyan módszerek, nem csupán a zene területén, amelyek e cél szolgálatában a tömegoktatás lehetőségeihez és igényéhez alkalmazkodnak. Nem kell tehát a tömegek „spontán” választására hivatkozva csak a *tömegkultúrában* látni a kultúra jövőjét.

A kultúra középkori vagy egyiptomi méretű *elitkultúrává* szűkülése világszerte fenyeget. Veszendőbe mehetnek a benne megőrzött emberi aspirációk, alkotóerő, az emberi létről felhalmozott tudás, tapasztalat, élmény stb. E folyamat azonban nemcsak a kultúra emancipáló erejétől fosztja meg a kívül rekedőket, hanem egyben a társadalmi mobilitás ellen ható tényezővé is válik. A tömegkultúra kizárólagossá válása tehát a demokratizálódásnak csak hamis látszatát kelti világszerte. Ennek felismerése arra kell, hogy készítse pl. a pedagógusokat, elméleti szakembereket és gyakorló tanárokat, hogy **az iskola kultúraátadó**

szerepét megerősítsék, hogy olyan módszerek kidolgozását támogassák, szorgalmazzák, végezzék el, amelyek a Kodály-módszerhez hasonlóan alkalmasak a humánkultúra különböző területeinek átadására a közoktatásban. Ebben a Kodály-módszer mellett példát és biztatást paradox módon éppen a tömegkultúra és a technikai civilizáció néhány sajátossága is adhat. Ugyanis a tömegfogyasztásra szánt eszközök, berendezések felépítésüket, működési elvüket tekintve lehetnek bármilyen bonyolultak, működtetésük bárki számára gyorsan és könnyen megtanulható. Gondoljunk a gépkocsira, kompjúterre stb. Meggyőződésem, hogy alábecsüljük az átlagos emberi intelligenciát, ha szkeptikusak vagyunk a tömegoktatás lehetőségeit illetően **a kultúra demokratizálásában**. Persze a **lépésről lépésre haladó, szisztematikus, hosszú éveket átfogó** módszer sem elég önmagában, ha a **motiválásról** megfeledkezünk.

Az olvasásra tanítás, az olvasásra szoktatás, az olvasás megszerettetése legalább annyira fontos része a fent említett feladatnak, mint a zeneoktatás, hiszen eleget hallhatunk a Guttenberg-Galaxis végéről, az egyre terjedő funkcionális analfabétizmusról, sőt tapasztalhatjuk ennek közeledtét nálunk is. Az anyanyelv gazdag és árnyalt ismerete, az olvasás szokássá és igénnyé válása mint cél változatlan a hazai iskolarendszerben, elérni azonban egyre nehezebb. Egy, a **Kodály-módszer általános pedagógiai elveit adaptáló**, hasznosító, lehetséges, még ki nem dolgozott, de kidolgozható eljáráshoz adalékul szolgálhat az itt ismertetendő **feladatlapos módszer**, amely különösen hosszabb művek, regények, drámák középiskolai feldolgozásában lehet hasznos. Elősegítheti az elmélyültebb, aktívabb olvasást, hozzájárulhat néhány elemi gondolati művelet, szövegfigyelési, -elemzési eljárás készséggé fejlesztéséhez, biztosíthatja a megalapozott önálló ítéletalkotás és véleménykifejtés lehetőségét nemcsak a tehetséges kevesek, de szinte mindenki számára.

Az itt bemutatandó módszer olyan elemekből építkezik, amelyek világszerte közismertek az irodalomtanításban, de más tantárgyak oktatásában is, hiszen alapja a feladatlap, amely széleskörű alkalmazási lehetőségeket nyújt a tanár által sokszorosított, néhány kérdésből álló feladatsortól a munkafüzeteken, munkatankönyveken át a programozott oktatásig. A feladatlapoknak szerepük lehet az oktatási folyamat több szakaszában is, így egyes változatai alkalmasak új ismeretek szerzésére, mások gyakorlásra vagy a megszerzett ismeretek ellenőrzésére. Mi most **a házi olvasmányok otthoni és közös, tanórai feldolgozásában** való alkalmazását fogjuk alaposabban szemügyre venni. E területen is jól ismert az előzetesen kiadott feladatlapok alkalmazása. Újdonságot jelent azonban már első pillantásra is **a feladatlapok nagy száma**. Ez teszi ugyanis lehetővé a tartalmi, lényegbeli újdonságot, vagyis a **személyre szóló feladatok** kidolgozását, valamint olyan **sok szempontú elemzés** előkészítését, amely magában foglalja a történeti, irodalomtörténeti, esztétikai, stilisztikai, etikai stb. szempontokat egyaránt. Az előzetesen kiadott, az olvasás közben és közvetlenül utána kidolgozandó, személyre szabott feladatlapok segítségével biztosítható minden tanuló számára a részvétel a munkában, a személyre szabott fejlesztés, amely a tömegoktatás feltételei között, tekintettel a nagy osztálylétszámokra, legtöbbször nehezen megvalósítható. Tekinthejtük e módszert egyúttal az oktatás színvonalának megőrzésére tett kísérletnek is, amely egyszerre teszi lehetővé a tehetséggondozást és a felzárkóztatást, miközben kísérletet tesz arra, hogy a motiválatlanokat motiválja, az érdeklődők elkötelezettségét tovább növelje. Ugyanakkor a feladatlapok nagy száma lehetővé teszi a változatosabb tanulási módszerek alkalmazását is, serkentheti az egyéni és a csoportos munka szervezését, de célratörőbbé teheti az egész osztállyal, frontálisan folytatott beszélgetést is. A felsorolt három lehetőség **(egyéni, csoportos, frontális munka)** e feladatlapok alapján a pedagógiai céltól, az osztály habitusától, a téma természetétől függően bármilyen arányban bármikor alkalmazható.

E feladatlapos módszer lényege, alapeleme, hogy sok kis „feladat-nukleusz” kell a tanárnak elkészítenie, és ezeket azután több típusú, **különböző célú feladatsorokká** összeraknia. Vizsgáljunk meg néhány „feladat-nukleusz”, amelyek *Puskin Anyeginjének* feldolgozásához készültek. Elemezzük, hogy milyen lehetőségeket rejt e módszer magában, majd nézzünk meg egy szinte teljesnek tekinthető feladatlap-rendszert, amely a különböző célú feladatsorokká való összerakás lehetőségét is bemutatja. Ez utóbbi *Semprun A nagy utazásának* tanításához készült, és célul tűzi ki a regény mind teljesebb értelmezését, mintegy szintetizálva a lehetséges megközelítési szempontokat a történetitől az irodalomelméletiig, a szövegtani, stilisztikai és értékszempontú elemzéstől az etikai vizsgálódásig, miközben elvezet **a megtapasztalástól a megértésen át az értelmezésig és az értékelésig.**

Mint említettem, e feladatok sokféle oktatási (sőt nevelési) cél elérését segíthetik elő. Először vegyük szemügyre, hogy miképpen irányulhatnak **korábbi ismeretek felidézésére, önálló alkalmazására:**

1. *A verses regény* Byronnál már megismert sajátosságai közül melyeket találsz meg az *Anyeginben*? Sorold fel őket, és hivatkozz bizonyító erejű szövegrészletekre!
2. Szerinted a *romantika* milyen jellegzetes vonásai ismerhetők fel az *Anyeginben*? Vannak-e Puskin művének olyan sajátosságai, amelyek nem jellemzőek a romantikára? Melyek ezek? Véleményed, megfigyeléseidet foglalld bő vázlatba vagy egy-két bekezdésnyi szövegbe!
3. Milyen *hangnemek* élnek egymás mellett az *Anyeginben* (pl. lírai, objektív, humoros, elragadtatott, ironikus stb.)? Igazold észrevételeidet példák felsorolásával!

E három feladatlap sokféle fogalom ismétlését, elmélyítését, gyakorlását teszi lehetővé (irodalomelméleti, irodalomtörténeti: romantika, verses regény; stilisztikai: hangnemek stb.). Mindegyik feladat **a mű szövegével végzett elemző munkán** alapul, így egyrészt jól szolgálja a korábbi ismeretek elmélyítését, **önálló** gyakorlását, másrészt alaposabb szövegismeretre és **figyelmesebb olvasásra** készítet, hiszen a korábban megszerzett ismereteket alkalmazni kell egy újonnan megismert műre, szövegrészeket kell keresni, amelyek alkalmasak az állítások igazolására. A fenti feladatok a szöveggel végzett munka első fázisába illenek. E munkaszakaszban ugyanis a már ismert, megtanult, megtapasztalt jelenségek felől, mintegy kívülről közelítjük meg a művet. **Az újat a régihez kapcsoljuk, beillesztjük korábbi ismereteink közé**, hogy utána tovább léphessünk, és felfedezhessünk új, eddig nem tapasztalt jelenségeket.

A bevezető munkaszakasz után, a következő munkafázisban már a mű belső világát feltáró feladatlapok következnek majd, amelyek felépítésére az jellemző, hogy végigvezetnek a gondolkodás, a szövegértés *négy* fázisán: (1) a **tények feltárásától** és (2) **értelmezésétől** (3) az **általánosítás** szakaszán át a tapasztalat (4) **nyelvi rögzítéséig**. Rávezetnek arra, hogy irodalmi szövegek elemzése esetében érvelés és bizonyítás csak konkrét szövegelemekre támaszkodva lehetséges.

A most következő feladatok célja, hogy olyan szövegrészekre fordítsák a figyelmet, amelyeket *nehezebben olvashatónak* mutat a tapasztalat. Az ilyen részletekre irányított figyelem **türelmesebb, elmélyültebb olvasásra** készítet, feltárhatja e részletek nehezebben megközelíthető szépségét, fontosságát.

4. Gyűjtsd össze azokat a szövegeket a műből, ahol Puskin (az elbeszélő) a költészetről, a *költészet szerepéről* szól. Ezek alapján mutasd be Puskin írói célkitűzését és ars poeticáját az *Anyegin* megírásakor.

5. Gyűjtsd össze a műből az önéletrajzi témájú vallomásokat! Összegezd, mit tudunk meg Puskin életéről, személyiségéről az Anyegin szövegéből! (Hivatkozz a fejezetek és a versszakok számára!)

6. Csoportosítsd témák szerint és foglald vázlatba a közvetlen (E/1 személyű) *írói megnyilatkozásokat!* Pl.: önéletrajziak, ars poetica jellegűek, szerelemről stb. szólóak. Jegyezd fel a fejezetek és versszakok számát is!

7. Gyűjts *tájéleírásokat*, figyeld meg bennük a költői eszközöket (hasonlat, metafora, zeneiség, hangnem stb.)! Megfigyeléseidet összegezd és támaszd alá idézetekkel! Vizsgáld meg, hogy van-e a tájleírásoknak (mint a romantikában gyakran) szimbolikus jelentésük? Inkább leírások vagy inkább látomások? Van-e szerepük a mű egészének szerkezetében? Állításodat érvekkel igazold!

Ezek a feladatok a **differenciált oktatás** célját is szolgálhatják. Vannak köztük egyszerűbbek, mechanikusan is megoldhatók (pl. a 4. és az 5.), vannak összegezőek (a 6.), és vannak komplexebbek, amelyekhez több előismeret, önállóbb ítéletalkotás szükséges (a 7.). Valamennyire jellemző azonban, akár egyszerűbbek, akár összetettebbek, hogy a legegyszerűbb lépésekből kiindulva (egy-egy tematika felismerése, mint a tájleírás vagy a költészet maga mint téma stb.) a tanuló önállóan jut új ismeret birtokába, miközben fejlődik a szövegfigyelő-képessége, szövegértése, elemzőkészsége, vagyis fejlődik a komplexebb értelemben vett olvasni tudása.

Készíthetők olyan feladatlap-elemek is, amelyek az **árnyaltabb, megalapozottabb vélemény** megformálására tanítanak. Az itt következő például a **szereplők cselekedeteinek, motívumainak, személyiségének elmélyültebb mérlegelésére** készítet:

8. Keresd ki és olvasd el még egyszer figyelmesen az *Olgára* vonatkozó szövegeket: mindazokat, amelyekben szerepel, vagy szó esik róla! Összegezd megfigyelésedet a következőképpen:

- Vázlat Olga sorsának fordulatairól időrendben
- Lenszkij szavai, gondolatai Olgáról
- Anyegin véleménye Olgáról
- Puskin (az elbeszélő) szövegei Olgáról
- Te milyennek látod őt? Indokold a véleményedet!

(Az a), b), c), d) pontok megoldásakor hivatkozz a megfelelő fejezet- és versszakszámokra!)

Ez a feladatlap a szisztematikus, célra kihegyezett megfigyelés módszerére tanít, és rávezet az árnyaltabb véleményalkotás alapfeltételeire. Az **első lépés** azoknak a szövegrészeknek az összegyűjtése, ahol Olgáról esik szó. Ez a legegyszerűbb feladat, mégis komoly munkával jár, hiszen végig kell lapozni az egész művet, fel kell jegyezni a fejezet- és versszakszámot. Mindenképpen figyelmes olvasásra szoktat, hiszen az adatoknak pontosaknak kell lenniük. A **második lépésben** az olvasottak alapján össze kell állítani egy életrajzi vázlatot Olgáról a kiemelt részek alapján. A **harmadik fázisban** újra végig kell nézni a már kiválasztott szövegrészeket, hogy el lehessen különíteni azokat, ahol Lenszkij érzelmeit, gondolatait, véleményét ismerjük meg a fiatal lányról. **Ezt a munkafolyamatot még kétszer meg kell ismételniük** a tanulóknak, hogy előbb Anyegin, majd az elbeszélő véleményét is szétszálazzák, és írásban rögzítsék. Csak e munkafázisok elvégzése után kerül szembe a diák azzal a feladattal, hogy fejtse ki véleményét a szóban forgó szereplőről (Te milyennek látod Olgát? Indokold a véleményedet!). Ennek a feladatlapnak a kidolgozása megtapasztaltatja a diákokkal a megalapozott vélemény kialakításának mikéntjét, rávezeti őket az alaposabb, a célra kihegyezett szövegismeret megszerzésének módjaira. Természetesen ez a munkamódszer kiterjeszthető a mű más aspektusainak feltárására is, így például **egy-egy jelenet alaposabb vizsgálatára**, elemzésére:

9. Olvasd el újra a *Tatjana névnapjáról* szóló részt! Figyeld meg a négy főszereplő cselekedeteit, lelkiállapotát, gondolatait egymásról, a többi szereplőről, önmagáról! Összegezd szereplőnként írásban a megfigyeléseidet, majd magyarázd meg, mi volt az oka Anyegin és Lenszkij párbajának!

10. Keresd meg azt a részletet, amelyben Tatjana ellátogat *Anyegin házába* Anyegin elutazását követően. Ismertesd a jelenetet! Figyeld meg, hogy a leírt tárgyak hogyan jellemzik Anyegin, és hogyan Tatjanát!

11. Olvasd el újra azt a jelenetet, amelyben Anyegin évek után *újra megpillantja Tatjanát!* Szerinted most miért szeretett bele Anyegin Tatjanába, és korábban miért nem viszonzta a lány szerelmét? A választodat fogalmazd meg egy-két bekezdésnyi összefüggő szövegben!

12. Keresd meg azt a jelenetet, amikor Tatjana és Anyegin utoljára találkoznak! Elemezd mindkettőjük szavait és viselkedését! Mi a véleményed Tatjana választásáról? Válaszodat fogalmazd meg egy-két bekezdésnyi összefüggő szövegben!

Ezeknek a feladatlapoknak, amelyek a mű egy-egy részletére irányítják a tanulók figyelmét, komplex pedagógiai hozadékuk van. Megoldásuk csak úgy lehetséges, ha a diákok egy-egy szövegrésztet alaposan újraolvasnak. A feltett kérdések elmélyítik a gyakran csak a cselekmény fő vonalára összpontosuló ösztönös figyelmet, alaposabb, figyelmesebb olvasásra készítetnek, és ezzel segítenek feltárni a mű **rejtettebb összefüggéseit, motívumait**, az unalmasabbnak tűnő leírások fontosságát (Byron-kép, Napóleon-szobor Anyegin házában) és szépségét (ősz, téli táj). Az elmélyültebb szövegismeret azután árnyaltabb véleményformálásra serkent. A megfigyelések **írásbeli összegezése** pedig fejleszti a szövegalkotási készséget.

A fent bemutatott elemi feladatlapokból különböző célokra feladatsorok állíthatók össze, amelyek alapján megszervezhető az adott hosszabb irodalmi mű tanórai feldolgozása. Erre a legalkalmasabb a beszélgető óra típusa, amelyen a megtervezett gondolatmenet logikájára felfűzve és **a tanulók előzetes munkájára támaszkodva** lehet az adott művet feldolgozni. Így megközelítőleg **minden tanuló aktív részvétele az órai munkában biztosítva** van, mert az otthoni eredményeket ismertetve, a már előre kikeresett, alaposan feldolgozott szövegrészekre hivatkozva vállalhat részt mindenki a közös eszmecserében. Az így előkészített munka csökkenti a jól felkészült tanár és az új anyagban járatlan tanulók közötti távolságot, hiszen a diákok is alaposan felkészülve érkeznek az órára. A feladatlappal előkészített tanórai munkának a **motivációban** is jelentős szerepe lehet, mert mindenkinek lehetősége van a sikeres szereplésre. Az ilyen komoly erőfeszítést és önállóságot kívánó munka esetében nagyon lényeges az **értékelés**, amely kiterjed az otthoni és az órai munkára, külön, írásban reflektál minden feladatelem megoldására, az összefoglalók nyelvi igényességére, egy-egy vázlat logikus elrendezésére, a külalakra, a helyesírásra. Az alapos, a munka minden aspektusára kiterjedő értékelés pedig tovább növelheti a motivációt.

Az alapelvek bemutatása után vizsgáljunk meg egy **teljes feladatrendszer**t. Több ok vezetett abban, hogy *Semprun A nagy utazás* című regényének tanításához készült feladatsort válasszam példának. Az egyik ok az, feldolgozására a negyedik osztály végén kerül sor, így már figyelembe vehetik a tanulók mind a szövegtan, mind a stilisztika, mind az irodalomelmélet teljes, középiskolában megismert fogalomrendszerét, elemzési szempontjait. Semprun regényének elemzése másrészt éppen, mert kortárs alkotóról van szó, fokozottan lehetővé teszi a kritikai gondolkodás fejlesztését. A regény világképe ugyanis írója tudatos törekvése ellenére sem haladja meg minden tekintetben a dogmatizmust, a sztálinizmus világképét. Így lehetőség nyílik arra, amire az irodalomtörténet remekműveinek tanulmányozása közben csak ritkán: *a kritikai ítéletek szabadabb kibontakoztatására*.

Bár ezek a feladatok összetettebbek a korábban bemutatottaknál, összeállításuk alapelvei nem változtak: most is az elemi manuális munkából indulunk ki, hogy azután lépésről lépésre

jussunk el az önálló szellemi teljesítményhez. **A feladatlapok első sorozata a közös feldolgozás gondolatmenetét készíti elő**, és kilenc egységből áll:

I. A valóságos idő és a valóságos tér

- Sorold fel időrendben azokat a történelmi eseményeket, korszakokat, amelyekről szó van a regényben! Ismételd át, amit történelemből tanultatok e korszakokról!
- Gyűjtsd ki a fontosabb helységneveket a regényből, és keresd meg őket a térképen!

II. Cím, dedikáció

- Hány jelentésrétege lehetséges a címnek? Ahhoz, hogy a kérdésre válaszolni tudjál, gyűjts olyan mondatokat a regényből, amelyekben az utazás nem elsődleges, fogalmi jelentésében szerepel! Írd ki és értelmezd ezeket a mondatokat!
- Hogyan értelmezed a dedikációt? Mi a jelentősége a benne jelzett életkornak? Ez a szám a regény egyik idősíkjával összefüggésben van. Hogyan?

III. Cselekmény

- Foglald össze egy-két rövid bekezdésben a regény cselekményét időrendben!
- Hogyan érdekesebb a történet, a regénybeli megszerkesztettségében vagy lineárisan összerakva? Milyen esztétikai, jelentésbeli következménye van annak, hogy a regényben nem lineáris az idő?

IV. Idősíkok

- Hány idősík van a regényben? Vázlatszzerűen sorold fel ezeket! Ahol lehet, kösd dátumhoz, helyhez, eseményhez őket. Pl.: 1) Az utazás ideje: 1943. január, Compiègne-ből Buchenwaldba – 5 nap és 4 éjszaka stb.
- Eligazodnál-e a regényben ezekkel a fogalmakkal: múlt, jelen, jövő? Hány nézőpontból nézi az elbeszélő az időt?
- Mi határozza meg véleményed szerint a szövegdarabok sorrendjét a regényben?

V. Regényszerkezet

- Olvasás közben bizonyára észrevetted, hogy az I. rész nem tagolatlan egész, mert néhány helyen 1-2 sornyi szünet tapasztalható. Számozd meg ezeket a részeket, írd fel magadnak, melyik hány oldal, s próbálj címet adni nekik! Ezután válaszolj a következő kérdésre: Milyen tudatos szerkesztési elveket lehet megfigyelni ezek megformálásában?
- Szerinted hány kifejelete van a regénynek? Melyik milyen (pl.: happy ending stb.)? Hol helyezkednek el ezek a kifejeletek a regényben? A megnevezésnél használd az előzőleg elkészített számozást (pl.: I/6.)! Milyen jelentést hordoz az a tény, hogy a regénynek több kifejelete van, és az, hogy éppen ebben a sorrendben követik egymást?

VI. Szereplők, konfliktusok, értékek

- Gyűjts ki a regényből paradox megállapításokat! Próbáld értelmezni ezeket a mondatokat! Milyen tárgykörhöz és melyik szereplőhöz köthetők? Miért jellemző erre a szereplőre a paradox gondolkodás?
- Gyűjtsd össze azokat a szövegeket, amelyek a szabadság ellentétével kapcsolatosak! Milyen más szabadságfelfogás van még a regényben? Mi a különbség a kettő között? Neked mi a véleményed a vitatott kérdésről?
- Csoportosítsd a szereplőket! Milyen szempontokat alkalmaztál? Az egyes csoportok milyen értékeket testesítenek meg? Szerinted az elbeszélő (és az író, meg a főszereplő) számára mik a legfőbb értékek?
- A regényben hagyományos konfliktusokat nem találunk. Milyen szembenállás helyettesíti a konfliktusokat?

VII. Szövegalkotás

Keress a regényben egy olyan szövegrészt, ahol a mondat szerkesztés feltűnően elüt a köznapitól! Vizsgáld meg a választott szöveget a következő szempontokból:

- Miről van szó a szövegrészletben?
- Milyen a mondat szerkesztés nyelvtani, stilisztikai szempontból? Milyen képek, alakzatok szerepelnek benne?
- Mi lehet az oka a szöveg ilyen feldúsításának? Milyen másodlagos jelentéseket hordoz az így megalkotott szöveg?

VIII. Értékek, világnézet, etika

Körvonalazzuk az elbeszélő világszemléletét! Keress olyan mondatokat a regényben

- a) amelyekben az elbeszélő történelemfelfogása megnyilatkozik! Pl.: honnan hová tart a történelem törvényszerűen stb.
- b) amelyekből megtudható, hogy az elbeszélő szerint mi az egyéni élet értelme; mi az egyén szerepe a világban; melyek a legfőbb etikai értékek!
- c) Vitatkoznál-e valamiben az elbeszélővel? Kiegészítenéd-e a nézeteit valamivel?

IX. Élmény, értékelés

- a) Szerinted melyek a regény 1) legmeggrázóbb 2) legszebb, 3) legemlékezetesebb részei? (A három közül az egyiket indokold is meg!)
- b) Hogyan értékelnéd a regényt? Milyen 20. századi művekkel érzed egyenrangúnak? Vannak-e fenntartásaid, esztétikai, világképbeli kifogásaid? Fejtsd ki a véleményedet!

Mint látjuk, a **közös feladatsor** a regény közös elemzésének a gondolatmenetét követi. A kilenc feladategység elrendezésének a **logikája** a következő: a regény szövegével végzett munka a külső, kontextusbeli tudnivalóktól (valóságos történelmi idő, tér) *fokozatosan befelé haladva* jut el a mű világába, vizsgálja a regény szerkesztési, szövegalkotási elveit, értékrendjét, világképét. A feladatsor végén **kilépünk a regényfikció világából**, és az elvégzett szövegvizsgálatok alapján az olvasó értelmezi a művet, megfogalmazza a véleményét, bírálatát, értékelését.

Minden feladat alapelve azonos a korábban megismert – metaforikusan szólva – a spontán énekléssel és a „szolmizálással” induló, majd a zeneértésig eljutó tanulási folyamattal. A feladatok minden esetben a **legegyszerűbb teendőkből indulnak ki**, amelyeket mindenki el tud végezni: keresd ki az ilyen és ilyen tartalmú vagy szerkezetű stb. mondatokat; számozd meg az adott részeket; készíts vázlatot a minta alapján és így tovább. Ezek az egyszerű műveletek **anyagot és lehetőséget szolgáltatnak a további szellemi munkához**, amely két-három fázis után már önálló eredményre vezet. Ezekon a fázisokon – a feladatlap segítségével – minden tanuló képes végighaladni, különösen, ha az előző négy évben állandó, tudatos pedagógiai fejlesztő munka részese volt.

Így például minden, következetes munkával felkészített diák ki tudja keresni - a negyedik évfolyam végén, az érettségi előtt egy-két hónappal - azokat a mondatokat, amelyekben az „utazás” szó nem az elsődleges jelentésében szerepel. Az így kigyűjtött mondatok értelmezése után már válaszolni is tud arra a kérdésre, hogy milyen jelentésrétegei vannak a címnek e mondatok tükrében. A szabatos nyelvi formába öntött válasz pedig már **önálló szellemi teljesítményé** emeli az elvégzett munkát. A tehetségesebb tanulók esetleg minden előkészület nélkül is tudnak válaszolni az ilyen és ehhez hasonló kérdésekre (ők azok, aki metaforikusan szólva „abszolút hallással” rendelkeznek, és csak kevéssé van szükségük a Kodály-módszerre), de mi most a többség képességeinek fejlesztésére összpontosítunk.

A **feladatlapok második sorozata** már a **differenciálást** is lehetővé teszi. A tehetséges tanulók nehezebb, több önállóságot kívánó egyéni feladatlapot kapnak. Erre azonnal példát is találunk az itt következő I., VI., X., XIV. feladatokban. Az itt bemutatandó második feladatsor 14 feladatlapból áll, amelyek egyéni és/vagy csoportos (esetleg páros) feldolgozásra alkalmasak. Ezek mindegyike az előző feladatsorban követett gondolatmenet, elemzés egy-egy pontját egészíti ki, és lehetőséget ad az értelmezés elmélyítésére.

I. Semprun élete és művei

1. Jegyzeteld ki B. Mészáros Vilma tanulmányát a következő szempontokból:

- a) Legfontosabb adatok Semprun életéről és műveiről
- b) Rövid ismertetés A nagy utazás utáni műveiről
- c) A szerző értelmezése A nagy utazásról

A tanulmányt megtalálod *A francia irodalom a XX. században* c. kötetben. Szerk.: Köpeczi Béla 1974. Használd a kötet jegyzetanyagát és életrajzi összefoglalását is!

2. (Ez csak Pesten és csak franciás osztályban adható ki) Menj el a Gorkij könyvtárba, és keress francia nyelvű műveket Semprunról és Sempruntól, olyanokat, amelyek nincsenek meg magyarul!

- a) Nézd át ezeket a könyveket, majd válassz ki egy részletet A nagy utazásról, amit érdekesnek tartasz! Ezt ismertesd!
- b) A könyveket mutasd be az órán!

II. Semprun és a modern regény, Semprun és a hagyomány

1. Gyűjtsd össze azokat a szerkesztési, szövegalkotási elveket, amelyek szerinted rokonítják a regényt az avantgárd szövegalkotásával és szövegösszeillesztési gyakorlatával!
2. Milyen korábban tanult irányzat, író szerkesztési elveit véled még felismerni a regényben?
3. Mennyiben alkalmazható A nagy utazás vizsgálatában az, amit a William James-i, bergsoni, freudi elméletekről, s ezek irodalmi hatásáról tanultunk?
4. Milyen korábban tanult regényműfajok sajátosságait ismered fel a regényben?

III. Történelem

1. 50-es, 60-as évek

- a) Gyűjts adatokat a spanyol, a portugál, a görög jobboldali rendszerekről az 50-es, 60-as évekből!
- b) Mi lehetett a szerepük ezeknek a rendszereknek abban, hogy Semprun egymásra rimelteti a hitlerizmus éveit és az 50-es évek végét, 60-as évek elejét?

2. A II. világháború

Gyűjtsd össze azokat a szövegrészleteket a regényből, ahol a szövetségesek szerepelnek (angolok, amerikaiak, franciák, oroszok) vagy utalás történik magatartásukra, háborúbeli szerepükre, a partraszállásra stb.!

- a) Vizsgáld ezekben a szövegekben az elbeszélői értékelést! Megfigyelésed eredményét írd le, és példákkal támaszd alá!
- b) Egyezik-e ez az értékelés azzal, amit a II. világháborúról tanultál vagy gondolsz?

IV. Síkváltás, időritmus, a szerkezet íve

1. Bizonyára észrevetted, hogy egyes szám első személyben kezdődik az elbeszélés, ez azonban később megváltozik

- a) Hol és hogyan történik a változás?
- b) Miben folyamatos a szöveg ezen a ponton is?
- c) Mi lehet az oka e nézőpontváltásnak? Milyen másodlagos jelentéseket hordoz ez a formaelem a regényben?

2. Vizsgáld meg, hogy Gérald életének mely szakaszai vannak részletesen kibontva, melyek kevésbé?

- a) Készíts egy növekvő időközök szerinti felsorolást!
- b) Mi lehet az oka, hogy Semprun éppen ezeket a részeket dolgozta ki részletesebben, és éppen ott ugrott nagyobb időket át, ahol megfigyelted? Hogyan értelmezed mindezt?

3. Dolgozd ki megfigyeléseid alapján, hogy milyen szerepe van a fokozásnak a regény szerkezetében!

V. Tér- és idősíkváltások

1. Síkváltások változatai

Válassz ki az I. részből egy 5 lapnyi szöveget, és végezd el a következő feladatokat!

- a) Készíts vázlatot arról, hányszor és honnan hová történik síkváltás ezen az 5 lapon!
- b) Figyeld meg, mi az apropója a váltásoknak! Mi köti össze a térben és időben távoli valóságalemezeket egymással!
- c) Csoportosítsd megfigyeléseidet típusok szerint (pl.: véletlen asszociáció, rejtett gondolatmenet, ellentét stb.)

2. Síkváltások a szövegegészben

- a) Lapozd végig a regényt, és figyeld meg, melyek azok a részek, ahol a legsűrűbb, és ahol a legritkább a síkváltás!
- b) Készíts feljegyzést a megfigyelésedről!
- c) Összegezd megfigyelésedet abból a szempontból, hogy a sűrű, illetve a ritka síkváltások milyen esztétikai, illetve jelentést befolyásoló hatást érnek el!

3. Síkváltások és a regényszöveg beszélt nyelvisége

- a) Szerinted milyen formaelemek, összeszerelési módok keltik a természetesség, az élőbeszéd esztétikai hatását?
- b) Mutass be idézetekkel, szövegrészekre hivatkozással néhány jellemző formaelemet, szövegszerkesztési módszert, amelyeket jellemzőeknek tartasz a regényre!

VI. Regény és film

Keresd meg a regénynek azt a részletét, amikor Philipe Hortieux megérkezik a faluba, hogy leszámoljon a besúgóval!

1. Elemezd ezt a részletet abból a szempontból, hogy hogyan szerzünk tudomást a szereplők érzelmeiről, viselkedéséről!
2. Készíts egy kis forgatókönyv-részletet! Tervezd meg a szöveg alapján a plánokat, a kameramozgatást, kameraállást, vágásokat, a szereplők gesztusait, mozgását!
3. Összegezd tapasztalataidat! Válaszolj arra a kérdésre, hogy mi a szerepe a regény szövegalkotásában a filmművészet hatásának, eszközeinek!
4. Sorolj fel néhány 50-es, 60-as évekbeli (politikai, háborús) filmeket, amelyek jelenetépítése, montázs-technikája emlékeztet a regény jeleneteire!

VII. Szövegalkotás, szövegszerkesztés

1. Kutasd végig a szöveget abból a szempontból, hogy hányzori megszakítással bontakozik ki az az eseménysor, amely a tábor felszabadulása után a buchenwaldi faluban és a táborra néző házban történik! Az eredményt jegyezd fel a korábban elkészített számozás alapján (v.ö.: közös feladatlap 5.). Pl.: 1. Előszőr az I/1 részben (24. oldal) szerepel a kinn és benn szembeállításával kapcsolatban: „*Én is elmentem abba a faluba. Odakinn voltam...*” stb.
2. Amikor a fenti feladattal elkészültél, vizsgáld meg, hogy a közbeékelte szövegekből sugárzott-e át jelentés a vizsgált motívumra, és fordítva, ez a motívum gazdagította-e a többi szöveg jelentését!

VIII. Téma-réma viszonya a regény szövegében

1. Vizsgáld meg a regény első bekezdését abból a szempontból, hogy egy-egy mondatban mi az ismert és mi az új közléselem (téma-réma)!
 - a) Melyik van túlsúlyban?
 - b) Gyűjtsd ki azokat a közléselemeket, amelyek a bekezdés végére is homályban maradnak az olvasó előtt!
 - c) Írd össze azokat az információkat, amelyeket hiányol az olvasó! Pl.: Nem tudjuk: 1. Ki beszél, 2. honnan hová megy a vonat stb.
 - d) Állapítsd meg, hogy hány lappal később lesz elégséges információnk, hogy ezeket az információhiányokat pótoljuk!
 - e) Milyen esztétikai hatást kelt ez a szövegszerkesztési mód?
2. A fenti feladatok elvégzése után keresd meg a regény 11. fejezetének első felében (3-4. lapján) azt a részt, amelyben Gérard összeszámolja, hány napja is tart az utazás (a regény végén vagyunk!) A motívum tehát nagyon hasonló az 1. pontban vizsgált részlethez.
 - a) Ismételd meg ezen a szövegen az 1. a)-d)-ban megjelölt feladatokat!
 - b) Hasonlítsd össze az eredményt! Mi a különbség a téma-réma arányát tekintve a két szövegrész között?
 - c) Szerinted mi az oka a különbségnek?

IX. Láncok, motívumok

1. Állíts össze tér-idő-szereplő-láncokat! Pl.: Bainville utca – 1941 – Hans, Michel, Gérard stb.
 2. Állíts össze a fentihez hasonlóan tér-idő-cselekménymozzanat-láncokat (a szereplő ilyenkor Gérard)! Pl.: Bayonne – 1936 – Franciaországba érkezés stb.
- Értelmezd ezeknek a láncoknak a szerepét a mű szerkezetében!
4. Kövesd nyomon a regényben a víz- és a kút-motívumot!
 - a) Sorold fel, milyen terekben és idősíkokban, milyen eseményekkel kapcsolatban jelenik meg ez a motívum! (Az előfordulás sorrendjét tartsd meg!)
 - b) Milyen másodlagos, metaforikus, esetleg szimbolikus jelentései vannak e motívumnak az egyes szövegrészekben?

X. A Moselle-völgy

1. Keresd meg a térképen a Moselle völgyét!
2. Keresd a vidékről földrajzi tárgyú könyvekben vagy útikönyvekben adatokat! Mi jellemzi a tájat, miről nevezetes?
3. Keresd meg a fiatal Marxnak azt a két írását, amely a Moselle völgyi szőlőművelők sorsával foglalkozik! Nézz utána, van-e Marxnak más köze is a Moselle völgyéhez!
4. Vizsgáld végig a regény szövegét, és keresd meg azokat a részeket, ahol a Moselle völgye szerepel! Ezután válaszolj a következő kérdésekre:
 - a) Milyen (kimondott és kimondatlan) asszociációkat kelt Gérard-ban a Moselle völgye?
 - b) Milyen metaforikus, szimbolikus jelentést kap e motívum a szövegben?
 - c) Hányféle hangulat kötődik hozzá a szövegben?

- d) Miért tud e tájegységből Gérard erőt meríteni, és miért nem tud a semuri fiú (sőt félre is érti Gérard melázását és óva is inti tőle)?

XI. Többszemponú szövegrészlet-elemzés

Keresd meg azt a szövegrészt, ahol Sigrid és Ilse Koch együtt szerepel!

1. Nézz utána, ki volt Ilse Koch! A szövegben minek az allegóriája az ő alakja?
2. Milyenek mutatja be az elbeszélő Sigridet, és minek az allegóriájává növeszti?
3. Mi a helye Sigridnek a főhős életútján? Milyen folyamat végére tesz pontot számára ez a találkozás?
4. Mi köze a két (allegorikus) alaknak egymáshoz az elbeszélő tudatában?
5. Az epizód centrumában van egy szokatlan hosszúságú mondat. Vizsgáld meg szintaktikai és stilisztikai szempontból, majd válaszolj arra a kérdésre, mi a szerepe az adott szövegrész jelentésének alakulásában: Mit árul el az elbeszélő világképét, történelemszemléletét illetően? Vitatkoznál-e ezzel valamiben?

XII. A szereplők és a szövegszerkesztés

1. Sorolj fel néhány szereplőt, akít a nevéken túl sose ismerünk meg; motívumot, amely sosem bomlik ki!
2. Szerinted mi lehet ennek az oka, és mi a hatása a mű jelentése szempontjából?
3. Van-e olyan szereplő, akinek megszakítás nélkül bomlik ki az epizódja, és több szó már nem is esik róla? Kik ezek?
4. Sorolj fel néhány olyan szereplőt, akiknek a története megszakításokkal, töredezetten bontakozik ki!
5. Válassz ki közülük egyet, és vizsgáld meg, milyen jelentésekkel gazdagították a történetükbe beékelte szövegek e sorsokat, és fordítva: milyen asszociációk sugároznak ki a vizsgált epizódból a közbeékelésekre!

XIII. Gérard, értékek, olvasmányok, regénytémák

1. Csoportosítsd a kisebb-nagyobb témákat, amikről a regény szól! Pl.: egy intellektuel-forradalmár élete; a francia ellenállás; egy regény születése stb.
2. Állítsd össze Gérard regényének, pontosabban a megírás nehézségeinek és megvalósulásának történetét! Melyik volt a válságos korszak és miért?
3. Készíts életrajzi vázlatot Gérard-ról! Pl.:
1923: született Spanyolországban
1936: ... stb.
4. Gyűjtsd össze azokat az írókat, filozófusokat, akiket az elbeszélő említ, műveikkel együtt!
 - a) Nézz utána, ki kicsoda, mi micsoda!
 - b) Ezek szinte mind Gérard olvasmányai. Hogyan összegeznéd Gérard filozófiai tájékozódását és irodalmi ízlését?
5. Gérard szemében kik a legértékesebbek barátai, bajtársai közül? Sorold fel azokat a tulajdonságokat, amelyek alapján magasra értékeli őket! Ő miben hasonló hozzájuk, miben különbözik tőlük?
6. Állapítsd meg a semuri fiú és Gérard tettei és nézetei között a hasonlóságot és a különbséget! Az előző csoporthoz mérve hol áll a semuri fiú Gérard értékrendjében? Mi az oka? Van-e vitád ezzel az értékrenddel?

XIV. Szabadság, véletlen, szükségszerűség – marxizmus, egzisztencializmus

1. Olvasd el Sartre A fal c. elbeszélését!
2. A feladat címében megjelölt szempontok szerint hasonlítsd össze a sempruni és a sartre-i álláspontot!
3. Keresd a regényben olyan szövegrészeket, amelyek szemmel láthatóan vitatkoznak más szabadság-felfogásokkal! Ezeket is vond be érvelésedbe!
4. Kivel miben értesz egyet, miben nem (nem kötelező feladat!)

Vizsgáljuk meg ezeket a feladatlapokat **három** szempontból: először is, hogyan járulnak hozzá az elmélyültebb, kisebb szövegrészleteken végzett **mikroanalízis funkcionális használatához**; másrészt hogyan tanítják meg felismerni a **műegész nagy szerkezeti vonulatait**; harmadszor, hogyan adnak lehetőséget a tanulók **differenciáltabb foglalkoztatására!**

Az V., a VIII. és a XI. feladatlap mindegyike kisebb, többnyire egy bekezdésnyi szövegrész több szempontú, aprólékos elemzéséből indul ki (vázlatkészítés, a síkváltások kijegyzetelése, szintaktikai és stilisztikai szempontú vizsgálódás stb.). Az így elvégzett analízis segít megérteni a modern próza egyik gyakori formaalkotó elvét: az idő- és térsíkváltásokat, ezek belső logikáját, a késleltetett és visszatartott információ jelentésbefolyásoló szerepét, esztétikai hatását.

A regényegészre való jobb rálátást szolgálják azok a feladatok, amelyek a horizontális szerkezeti elemek feltárását célozzák (IV., IX., XIII.). **A bonyolultabb építkezésű szövegeket meg kell tanulni olvasni**, ehhez segítenek hozzá ezek a feladatlapok pl. azzal, hogy összegyűjtetik egy-egy szereplőhöz, helyszínhez tartozó, töredezetten előadott szövegdarabokat, amelyek egy-egy fontosabb szereplőhöz vagy szimbolikus jelentést hordozó tárgyhoz (kút-víz) kapcsolódnak; megfigyeltetik a nézőpontváltozásokat stb. Ezek a feladatok **alkalmazható mintát adnak** arra, hogyan lehet eligazodni egy töredezetten előadott, komplexebb megformálású kortárs-szövegben.

A **differenciálásra** különösen jó lehetőséget nyújtanak a III., a VI., X. és XIV. feladatlapok, amelyek a film, a filozófia, a történelem, a marxizmus stb. iránt érdeklődők számára adhatók ki. Az így kapott eredmények a mélyebb megértést szolgálják. Pl.: A regény egyik „főszereplője”, a vonat, hosszan halad a *Moselle völgyén* át. Gérard sokat töpreng a tájon. Érezzük, hogy mélyen kötődik hozzá, sokat jelent neki, azt azonban, hogy miért, csak a regény szövegén túli információk segíthetnek megérteni. Marx neve ugyanis egyszer sincs leírva ebben az összefüggésben. A X. feladatlap lehetővé teszi ennek az implicit összefüggésnek a feltárását, tudniillik azt, hogy Marx e tájon született, a közeli *Trierben*, hogy a fiatal *Marx* cikket írt a *Rheinische Zeitungban* az itt élő szőlőtermelőkről, tehát e tájon született a marxizmus. E nélkül az összefüggés nélkül nem érthető, miért merít erőt Gérard már magának a tájnak a puszta szemléléséből is. Így azonban világossá válik, hogy Marxot és a marxi történelemfilozófia azon tételét asszociálja számára a táj, amely szükségszerűnek tételezi a munkásosztály történelmi győzelmét, az emberiség teljes felszabadulását. A koncentrációs tábor felé tartó vonaton paradox módon ez a hit ad erőt Gérard-nak a szenvedések elviselésére.

Az I. feladat **a tanult idegen nyelvet is mozgósítja** mint a tájékozódás eszközét. Ez a feladat olyan tanulóknak való, akik szívesen gyűjtenek adatokat, szeretnek jegyzetelni, könyvtárba járni. A XIV. kívánja a legnagyobb önállóságot és felkészültséget, ezért nem is adható ki minden osztályban. Sartre A fal c. elbeszélését kell hozzá önállóan feldolgozni, majd a benne megfogalmazódó szabadság-fogalmat, véletlen-felfogást össze kell vetni Semprunéval. Ha volt kinek kiadni a feladatot, és a megoldás is igényes, valamint az osztály is fogadókész egy bonyolultabb filozófiai megközelítés megbeszélésére, akkor e feladat kapcsán mód nyílik két szabadság-értelmezés, két létértelmezés, a sartre-i egzisztencializmus és a sempruni marxizmus összevetésére.

A korábban említett **komplexitás** és a kritikai szellem fejlesztésére törekvés is jelen van a feladatokban. A tanulók a fogalmak olyan széles skálájával dolgoznak, amelyek magukban foglalják a szövegtan, az irodalomelmélet, a kommunikációelmélet, stilisztika stb. tanult szinte egész szempontrendszerét (néhány példa: allegória, szimbólum, nézőpontváltás, motívumláncok, közléselemek, értékszerkezetek, idősíkok, térsíkváltások, elsődleges és másodlagos jelentés, értékvizsgálat, téma-réma stb.). Ezek az előző négy évben megismert fogalmak funkcionálisan kapnak helyet az elemzésben, mindegyik a regény értelmezésének, értékelésének árnyaltságát segíti elő.

A **kritikai gondolkodás fejlesztését** már a közös feladatlapok közül a III. is elősegítette, azzal, hogy a Gérard-ral történetet időrendbe szedette. A cselekmény így sokkal egységibbnek mutatkozik, a háború utáni évek ábrázolása pedig kifejezetten banális: az 50-es évek végi Spanyolországba illegálisan átjáró, robbantgatásokat előkészítő Gérard alakja a mai olvasó szemében nem azonos értékű a Resistance haláltáborát is elszenvedő hőisével. Az egyéni

feladatlapok közül a X. szintén azt teszi szemmel láthatóvá, hogy Semprun világképe gyakran dogmatikus, közel áll a sztálinizmus világszemléletéhez. Ebben a feladatban ugyanis egy olyan szövegrész elemzése történik, amelyben Semprun közös allegóriába foglalja Ilse Kochot, a buchenwaldi tábor egyik szörnyét és egy egyszerű német lányt az ötvenes évek végéről, akinek más bűne nincs, mint hogy nem akar tudni a múlttól. A két létmód ilyen mértékű azonosítása mindenképpen hamis.

Összegezve még egyszer az itt bemutatott feladatlapos módszer előnyeit, megállapíthatjuk, hogy különösen a feladatlapok nagy száma és sokszínűsége nyújt módot a megszokottnál több önálló munkára, a differenciált készségfejlesztésre. A feladatlapok felépítése a népdaléneklésből és „szolmizálás”-ból kiinduló zeneértésre tanításra emlékeztet annyiban, hogy elemi, mindenki számára elsajátítható tevékenységekből indul ki, és fokozatosan vezet az egyszerűbb feladatoktól a bonyolultabbakhoz. Olyan eljárásokat gyakoroltat, amelyek fejlesztik a szövegfigyelés és szövegelemzés képességét, a problémaérzékenységet. A feladatok alaposabb olvasásra szoktatnak, sőt megtanítanak összetettebb szövegeket olvasni, elősegítik a művek mélyebb megértését. Lehetővé teszik, hogy a nyelvtan- és irodalomórákon tanult fogalmak valódi funkciójukban mutatkoznak meg: a teljesebb megértés eszközeiként szolgálnak. A feladatlapok fejlesztik a kritikai készséget, és arra tanítanak, hogy a véleményt tényekre, elemzésre (munkára) kell alapozni. A feladatlappal előkészített órákon a tanár és diák nagyobb egyenlősége nemcsak szólam, demagógia, hanem valóság, hiszen az előkészületek elmélyültsége, mértéke sokkal közelebb áll egymáshoz, mint a megszokott tanítási folyamatban. Emellett a tehetségesebb és gyengébb képességű tanulók között is csökkentheti e módszer az utóbbiak munkakedvét bénító különbséget, anélkül, hogy az előbbieknél szárnyát szegné, hiszen a módszer alapján mindenkinek vannak tehetségéhez mért önálló szellemi eredményei, amivel hozzájárulhat a közös bölcsességhez. Az így előkészített és levezetett elemzések olyan sokrétűek és alaposak lesznek, amire a középiskolai anyag jelenlegi túlméretezettsége, a nagy osztálylétszámok és a kis óraszám miatt egyébként aligha van lehetőség. Kétségtelen azonban, hogy a módszer sok és igényes tanári munkát kíván. Ez azonban jelentősen csökkenthető akkor, ha minden fontosabb, a középiskolai anyagban előforduló műről rendelkezésre áll megfelelő segédanyag. Ilyen, bár nem tanárok, hanem tanárjelöltek számára írt munka részenként készítettem el az itt bemutatott Anyegin- és Semprun-értelmezést a feladatlapokkal együtt. Ez a disszertáció is ezeknek a segédanyagoknak a sorát szeretné gyarapítani Bulgakov regényének, A Mester és Margaritának a szintetikus feldolgozásával. *(Megjegyzés: A disszertáció további fejezetei e regény értelmezésével, elemzésével és középiskolai feldolgozásának lehetőségeivel foglalkoznak.)*

Végül visszatérve a „**Kodály-módszerre**”: a kultúra helye, szerepe a tömegoktatásban az észlelhető világtendenciák ellenére sem kérdőjelezhető meg. A tömegkultúra a nagyvárosi, gépi környezetben fontos szerephez juthat a frusztrációk napi feloldásában, de az emberi egyenlőség és demokrácia záloga ma is a szűkebb értelemben vett kultúra (humán kultúra vagy magas kultúra), amely, ahogy Kodály vallotta, ahelyett, hogy lemondanánk róla, **mindenki számára átadhatóvá, megtaníthatóvá tehető a megfelelő módszerek segítségével.** Semmivel sem kevésbé, mint az autóvezetés, a kompjüterezés vagy mint a szám- és halmazelmélet alapjai az alsó tagozatban. A fent ismertetett módszer csak egy a lehetséges eljárások közül, és nem is maga az eljárás a legfontosabb, hanem **a Kodály-módszerből adaptálható koncepció, a kisgyerekkorban kezdett szisztematikus fejlesztés, a lépésről lépésre haladás, a sokféle tevékenység és tevékenykedtetés összehangolása, az állandó motiválás biztosítása. A cél pedig, a kultúra demokratizálása, a személyiségfejlesztés, az esélyek kiegyenlítése.** Éppen ezért az itt ismertetett feladatlapos

módszer, illetve ennek egy-egy adott osztályhoz igazított változata elsősorban a tömegoktatásban alkalmazható. Ugyanis az **elitiskolák** 13-18 éves, válogatottan motivált és tehetséges gyerekpulációjának oktatásában (metaforikusan: az „abszolút hallással” rendelkezők tanításában, ahogy ezt a relatív szolmizációval kapcsolatban már említettük), bár elemei jól használhatók, teljes rendszerében fölösleges, hiszen náluk a direkt módszer is alkalmazható. Ez persze nem azt jelenti, hogy képzésükben, a tehetséggondozásban ne lenne szükség az összpontosítás fejlesztésére, a szisztematikus gondolkodás megtanítására, a megalapozott véleményalkotás módszerének begyakoroltatására, a szövegértési és szövegalkotási készségek állandó, szisztematikus fejlesztésére. De esetükben e célok elérésére más módszerek a célravezetőek.